



HAL
open science

JE comme AUTRE Mise en mots de l'altérité et de l'identité dans le langage de l'enfant

Aliyah Morgenstern

► **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern. JE comme AUTRE Mise en mots de l'altérité et de l'identité dans le langage de l'enfant. Lionel Dufaye & Lucie Gournay. L'altérité dans les théories de l'énonciation, Ophrys, pp.115-135, 2010. halshs-00528943

HAL Id: halshs-00528943

<https://shs.hal.science/halshs-00528943>

Submitted on 23 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Aliyah Morgenstern
Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Aliyah.Morgenstern@gmail.com

JE comme AUTRE

Mise en mots de l'altérité et de l'identité dans le langage de l'enfant

Résumé

Notre étude repose sur l'analyse d'un corpus longitudinal d'enfants âgé de 18 mois à 3 ans enregistrés en milieu naturel, qui utilisent sporadiquement la deuxième personne et/ou la troisième personne pour parler d'eux-mêmes.

Contrairement à d'autres travaux sur le renversement pronominal, nos analyses ne s'appuient pas essentiellement sur la confusion sémantique que l'enfant éprouverait face à la nature réversible des pronoms (Charney 1980, Chiat 1982). Notre interprétation est liée au fait que ce phénomène n'est pas systématique et peu fréquent : l'enfant utilise à la même époque à la fois la première et la deuxième personne ou la troisième personne pour se désigner (sans oublier son prénom et le pronom objet en fonction sujet). Ce chevauchement des auto-désignations nous semble être la marque d'un emploi différencié de formes qui remplissent des fonctions variées dans le discours, et notamment permettent à l'enfant de référer aux différentes facettes de ce qui pour lui constitue son moi.

Nous montrerons que les énoncés dans lesquels l'enfant se désigne par la deuxième personne pourraient constituer des "sur-extensions" d'énoncés

Aliyah Morgenstern

que lui ont adressés les adultes (notamment sa mère) dans des situations où il a été jugé "extra-ordinaire" et que la troisième personne pourrait être une utilisation narrative d'énoncés échangés entre les autres pour parler de lui. L'enfant-énonciateur dirait *tu* pour *je* quand il commente de manière très positive ou négative sa propre agentivité, il utiliserait la troisième personne pour se raconter, créant ainsi une rupture entre énonciateur et personnage. Cette hypothèse met donc l'accent sur le rôle de l'autre dans la construction et la représentation verbalisée de l'identité chez l'enfant.

Nous établirons également un parallèle avec la façon dont l'enfant désigne ceux à qui il parle ou ceux dont il parle – marquant ses représentations de l'autre mais aussi sa théorie de l'esprit. Nous pourrions ainsi étudier la construction de son identité/altérité énonciative et sa place dans la co-énonciation.

L'enfant peut assimiler très tôt les représentations de lui-même que lui renvoient verbalement les adultes et les reformuler dans son propre discours. Il est donc intéressant de se pencher sur l'acquisition des marques de première personne et notamment le phénomène du renversement pronominal (emploi de *tu* ou de *il* à la place de *je*), qui se rencontre au cours de la troisième année chez des enfants tout venants et disparaît au bout de quelques mois. L'analyse des conditions dans lesquelles ces renversements apparaissent et disparaissent peut nous éclairer sur la façon dont l'enfant arrivera à différencier le moi et l'autre, à construire son identité dans l'altérité. Ainsi, tout comme Darwin a assis son identité de scientifique et a conçu sa théorie de l'évolution en allant à la rencontre de l'autre (insecte, oiseau, pierre, plante ou « homme sauvage ») lors de son voyage sur le *Beagle*, l'enfant construit son identité d'énonciateur dans un processus de différenciation (Spitz 1957) qui commence très tôt. Ce processus de différenciation ou de « séparation-individuation » (Malher 1975) est ancré dans l'espace interpersonnel qu'il découvre entre lui et l'autre.

Les utilisations de *tu* ou de *il/elle* « à la place de *je* » prennent un statut d'événement (ou de "catastrophe" dans le sens de Thom 1980) pour le chercheur, tant ces marques de différenciation ou de rupture par rapport à

la source énonciative peuvent avoir leur inquiétante étrangeté quand elles réfèrent en fait à celui qui prend la parole. Ces emplois, désignés sous le nom de renversement pronominal, ont beaucoup questionné linguistes, psychologues, médecins, notamment parce qu'on les trouve assez fréquemment dans le langage des autistes pour lesquels Bettelheim (1967) parle d'« évitement de la première personne ». Les enfants aveugles auraient également des difficultés à mettre en place le pronom de première personne, ce qui amène à insister sur l'importance du langage entendu. Comme ces enfants n'ont pas la possibilité de voir les locuteurs, ils auraient davantage de mal à comprendre la nature réversible des pronoms (Samapio 1989, 1994).

Or, ces renversements se rencontrent au cours de la troisième année chez l'enfant tout venant et donnent à ceux qui l'écoutent le sentiment que l'enfant opère une forme de dédoublement de soi. Ce phénomène peut nous éclairer sur la façon dont il arrivera à différencier le moi et l'autre, mais nous proposons de nous demander s'il utilise la distance que lui fournit le dédoublement, ce détour par les marqueurs de 2^o et de 3^o personne, pour adopter une autre perspective sur lui-même.

1. Le marquage de la première personne

Les marques de référence aux personnes, et notamment les pronoms, peuvent être considérées comme l'une des traces d'une appropriation « effective » du langage. Les pronoms sont des outils linguistiques qui se mettent en place relativement tard dans le développement du langage de l'enfant et autour desquels se nouent différentes problématiques qui tiennent du travail cognitif, de la mécanique langagière, et de l'élaboration psychique. Ces petits mots, de par leur nature réversible, ont d'ailleurs un statut très particulier et problématique dans le langage de certains enfants présentant des troubles du langage.

Rappelons que le cheminement vers la maîtrise du *je* demande que l'enfant puisse à la fois :

- se désigner, s'identifier autrement que par son prénom ;
- marquer qu'il est à la fois sujet de l'énoncé et sujet énonciateur et conjoindre les deux dans une seule forme ;

Aliyah Morgenstern

- marquer qu'il est aussi objet de discours ;
- le marquer à la forme sujet.

Dans des travaux antérieurs (Brigaudiot, Morgenstern, Nicolas 1994, Morgenstern 1995), réalisés sur plusieurs enfants francophones et anglophones, nous avons montré qu'au cours de son appropriation du pronom de première personne, l'enfant produit ce que dans la littérature psycholinguistique on appelle des "erreurs", des formes "incorrectes", ou ce que nous préférons appeler des formes "non adultes". Les écarts par rapport à la langue adulte sont les suivants :

- Ø ou absence de forme. Le fait de parler de soi est alors implicite. Il y a un appui sur une consensualité avec l'interlocuteur, « si je ne marque pas la personne, c'est que je parle de moi ». Il est intéressant d'étudier la langue des signes dans laquelle on ne marque la première personne la plupart du temps que s'il s'agit d'agentivité contrastée. Il y a une référence déictique au signeur.
- L'utilisation du prénom, qui sauf dans certains cas comme celui de César ou de Johnny n'est pas la norme en langue adulte pour parler de soi.
- Un autre cas accusatif (*moi*), en anglais (*me*) ou le génitif (*my*)
- Une autre personne, deuxième ou troisième personne.

Grâce à une analyse détaillée de formes produites dans nos suivis longitudinaux d'enfants entre 18 mois et 3 ans, nous avons montré que l'enfant travaillait sur deux plans :

- a) La valeur référentielle (il dit que celui qui est le sujet est lui-même). On trouve des formes très marquées, le prénom et *moi*, avec une fonction contrastive : « c'est moi et pas toi qui fait ». Exemple à 2;02¹ : « Moi fais la photo » (alors qu'on le filme, il veut prendre le camescope et filmer lui aussi). Cela pourrait être interprété par « c'est moi qui filme et pas toi ». L'auto-désignation a d'abord une valeur argumentale, contrastive. Il y a

¹ On note l'âge de l'enfant : X(années); Y(mois)

à la fois consensualité avec l'autre sur l'activité envisagée, sur le prédicat (filmer) et désaccord, discordance sur qui en est le maître (moi et pas toi).

b) La valeur énonciative, le marquage du point de vue (l'enfant est celui qui désire, a des projets, pense, prend en charge ce qu'il dit, se positionne par rapport à l'autre). L'enfant parle de lui en tant que support modal, émettant ses désirs, ses sentiments, et petit à petit, il modalise de plus en plus ses énoncés en laissant des traces de son rôle d'énonciateur. Les auto-désignations sont des indicateurs de subjectivité. Pour reprendre une analyse de Danon-Boileau (1994), « l'enfant considère la réalité, ne la juge pas satisfaisante et a recours au discours pour indiquer ce par quoi il souhaite la remplacer ».

D'autres formes sont parfois utilisées par les enfants autour de 2;03 – 2;06 à la place du pronom de première personne. Nous l'avons constaté en travaillant sur le corpus de deux enfants francophones Léonard et Guillaume (Morgenstern 2003, Morgenstern, Brigaudiot 2004²) : la deuxième et la troisième personne.

2. Corpus et méthode

Le corpus de Léonard, âgé de 1;08 à 3;03, filmé et transcrit par l'auteur, aligné à la vidéo et re-transcrit sous format CHAT avec le logiciel CLAN représente un peu plus de 12 heures de vidéo.

Le deuxième corpus est celui de Guillaume, un enfant enregistré tous les mois à la maison pendant plusieurs années. Nous avons utilisé le corpus de 1;07 à 2;10.

En début de corpus, des absences de forme et des voyelles préverbaux sont principalement attestées dans des énoncés du type : (Léonard 2;01) « veux zouer à la pâte à modeler ». Puis petit à petit, le pronom de première personne va s'ébaucher sous forme de voyelles préverbaux, [ø] puis de [jø], [zø] puis de je : (Léonard 3;0) « j'entends pas maman, tu

² Dossier articles n° 5 et 7, pp. 87-101 et pp. 122-135.

Aliyah Morgenstern

peux mettre plus fort ? ». Mais il peut également donner son opinion et dire « je trouve qu'elle est jolie cette musique ».

Valeur référentielle	Contraste opposition comparaison	Prénom, moi <i>Moi fais la photo</i> <i>Nona le fait le clown</i> <i>crocodile</i>
Valeur énonciative	Désir, volonté, projet Aspect, point de vue modalité	Ø, voyelle, je <i>Veux zouer à la pâte à</i> <i>modeler</i> <i>J'entends pas maman, tu</i> <i>peux mettre plus fort</i> <i>Je trouve qu'elle est jolie</i> <i>cette musique</i>

Tableau 1: valeurs des formes d'auto-désignation produites par l'enfant

Afin de mener nos analyses, nous avons utilisé le contexte et le contour intonatif pour paraphraser les énoncés dans lesquels les enfants s'auto-désignaient. On constate que des formes très particulières sont parfois utilisées par Léonard et Guillaume à la place du pronom de première personne: la deuxième et la troisième personne comme le montre le tableau 2.

Période 1 1;7 à 2;3	Période 2 2;3 à 2;7	Période 3 2;7 à 2.10
Aucune forme adulte: <i>Ø, voyelle, prénom,</i> <i>moi, il, tu</i>	Toutes les formes sont utilisées: <i>Ø, voyelle, prénom, moi, il, tu,</i> <i>moi il, je, moi je</i>	Plus de 50% de formes “adultes”: <i>je, moi je</i> <i>(il, moi voyelle, Ø)</i>

Tableau 2: Formes produites par G. et L. entre 1;8 et 3 ans

Le langage adressé à l'enfant est particulièrement pertinent ici puisque la mère de Léonard s'adresse assez souvent à lui en le désignant à la troisième personne, comme s'il était le héros d'une histoire en déroulement (*il mange sa boulette; il aime sa purée*), alors que la mère de

Guillaume n'utilise que la deuxième personne pour désigner l'enfant quand elle s'adresse à lui.

Or Léonard, durant la période 2 emploie parfois la troisième personne et Guillaume, la deuxième personne pour se désigner. Une explication interne au système linguistique ne peut pas rendre compte de ces renversements pronominaux et l'on pourra seulement comprendre ce phénomène en croisant des paramètres d'ordre cognitif, lexicophonologique, pragmatique et relationnel. Examinons dans quels contextes les deux enfants utilisent ces formes qui nous paraissent à première vue "déviantes". Nous tâcherons de montrer comment ce recours à l'altérité (deuxième ou troisième personne à la place de la première) permet à l'enfant de parler de lui autrement, il a donc recours à l'altérité pour asseoir différemment son identité.

3. La troisième personne

Voici un tableau présentant les pourcentages de formes d'auto-désignation utilisées par Léonard.

Age	Ø	voyelle	moi	il	prénom	prénom il	je	moi je
Période 1 1;9-2;2	32	46	10	5,2	3,6	2	1,2	0
Période II 2;3-2;7	26,75	29,25	5,5	21,5	0	0	11,75	5,25
Période III 2;7-3;3	11,25	2,75	4,5	2	0	0	59,5	18,5

Tableau 3: Pourcentage de formes d'auto-désignation produites par L.

Aliyah Morgenstern

Précisons qu'au-delà de 3 ans, Léonard n'emploie plus que *je* et *moi je* pour se désigner.

Durant la période II, Léonard utilise toutes les formes, et en particulier *il*. Il parle donc de lui-même à la troisième personne, marquant ainsi le délocuté mais ne l'identifiant pas au locuteur, au sujet parlant.

Or il s'agit là de plus de 20% des auto-désignations durant la période II, c'est donc un phénomène quantitativement important. L'analyse détaillée d'un extrait de corpus ou « saynète » va nous permettre de mieux comprendre les emplois des auto-désignations que fait Léonard et en particulier ses emplois de la troisième personne dans le récit autobiographique.

Préambule Exemple 1

P: qu'est-ce que t'as fait à la crèche aujourd'hui?

L: atata lakef lafelafe / lapatamodle

[à la crèche, il a fait, la pâte à modeler]

La question montre à l'enfant que ses parents ont besoin d'avoir une information qu'il est seul à connaître, car ils n'étaient pas témoins des événements. Il est donc entré dans le mode narratif.

Un quart d'heure plus tard, au moment de se préparer pour le bain, alors qu'il était tout nu dans les bras de sa mère, il a été un peu agressif avec elle, mais sur un mode taquin : elle lui faisait des bisous sur le bras et il jouait à les effacer avec la main en disant "pas bisous sur les bras".

Exemple 1

L: ladipaadavib // [l'a dit pan à David]

M: T'as dit pan à ...

L: ladipaadadib // [l'a dit pan à David]

P entre dans la salle de bain.

P: T'as dit pan à David?

L: wi //

M: David de la crèche?

L: leonaila / leonaadipaadadib // [Léonard il a, Léonard a dit pan à David]

M: Pourquoi?

L: wi // [oui]

M: Pourquoi t'as dit pan à David? David il t'avait dit pan aussi?

L: pabodadibpabodadib // [pas beau David, pas beau a David]

JE comme AUTRE

L'enfant va conjoindre le mode narratif et son humeur un peu agressive en ré-initiant l'entrée dans le récit à partir d'une association gestuelle et visuelle. Il donne l'impression de revivre la scène d'autant plus qu'il ponctue ses énoncés de gestes un peu violents. Il donne donc à voir la scène à ses parents en la racontant et la mimant et en se représentant comme un personnage au même titre que David. Cette distance entre l'enfant sur le point de prendre son bain à la maison, et l'enfant de la crèche est marquée par l'usage de la troisième personne. Par ailleurs, puisque le petit garçon a été filmé, nous avons pu constater que quand il produit cet énoncé, il ne regarde pas du tout son interlocutrice. Son regard est vague, comme s'il était concentré sur la scène qui se déroule dans sa tête. Cela peut rappeler ce que dit Christian Cuxac (2000) sur le récit en Langue des Signes Française. Quand le signeur est engagé dans une activité de récit, il ne regarde pas son interlocuteur.

Puis, on a explicitation de l'identité des deux protagonistes d'abord par la question de M (L.10) "David de la crèche?" Léonard ne répond pas directement, mais localise explicitement un autre actant en reprenant l'usage d'un prénom, le sien :

L.: leonaila/leonaadipaadadib.

On voit donc que Léonard emploie son prénom pour parler de l'agent une fois qu'il a besoin de marquer la place des personnages dans la scène. En tant que celui qui raconte, il partage le point de vue de ses parents et porte un regard d'observateur sur la scène, il se nomme donc par son prénom, comme si un autre que lui racontait la scène. Ce dédoublement lui permet de bien distinguer le plan de la journée passée à la crèche et le plan de son présent à la maison. Mais tout en racontant il mime, ce qui crée un lien entre le Léonard "parleur" et le Léonard "acteur". Le corps de Léonard énonciateur (et surtout son bras) sert de support pour montrer à sa mère le Léonard personnage de son récit. Cela rappelle aussi le récit en langue des signes où le signeur fait ce que Cuxac (opus cité) appelle un "transfert personnel" et prête son corps au personnage.

Ce passage a montré que Léonard adopte une stratégie particulière pour raconter un événement à l'accompli sans marquer son rôle d'énonciateur et en se désignant en tant qu'agent par des marqueurs de troisième personne et par son prénom. Nous verrons dans la saynète suivante que Léonard adopte la même stratégie pour raconter une bêtise.

Aliyah Morgenstern

Exemple 2, Léonard 2;5

La mère de Léonard est au téléphone, elle dit au revoir et raccroche.

M : Alors Léonard, qu'est-ce que t'as fait avec le livre ?

A : C'est le carnage.

L : akoas // [à korence = Florence.]

M : Qu'est-ce que t'as fait avec le livre de Florence ?

L : akudiba // [a cou di ba (?).]

M : Non, mais qu'est-ce que t'as fait avec ?

L : laladesiR e // [l'a l'a déchiré.]

M : Oh !

A : Qui c'est qui l'a déchiré ?

L : ebE ivazætealapubE l // [et ben iva zeter à la poubelle.]

M : C'est qui qui a déchiré ce livre ?

L : nonaR // [nonard.]

M : Et pourquoi ? Il est pas beau ?

L : wilegoafoas // [oui l'est gros a f(l)orence.]

M : Pourquoi tu l'as déchiré Léonard ?

L : seafoasiletogo // [c'est à f(l)orence il est trop gros.]

M : Il trop gros ? Qui est trop gros ?

L : wi / epøpalir / epøpalir ləliv / ləlivile / lego // [oui, je peux pas lire, je peux pas lire le liv(re), le liv(re) il est, l'est gros.]

M : Tu peux pas lire le livre parce qu'il est gros ?

L : wi // [oui.]

M : Ben ça alors c'est bizarre.

L : vwala // [voilà.]

M : Ben Léonard, alors.

Léonard a déchiré le livre en l'absence de sa mère qui parle au téléphone dans une autre pièce et ensuite le lui raconte.

L'enfant essaie d'attirer l'attention de sa mère sur l'objet en question, le livre, d'abord en lui montrant une image et en la caractérisant, mais sa mère reste au téléphone. Elle finit par raccrocher et se rend alors compte de la transformation subie par le livre. Or les réponses de Léonard à sa question « Qu'est-ce que t'as fait avec le livre de Florence ? » peuvent être interprétées à la troisième personne, qu'il s'agisse de raconter ce qu'il a fait :

L. 83 : $\lambda\alpha\lambda\alpha\delta\epsilon\sigma\iota\kappa\epsilon$ [l'a l'a déchiré.]³

ou de faire disparaître le problème :

L. 86 : $\epsilon\beta\epsilon\iota\nu\alpha\zeta\omicron\tau\epsilon\alpha\lambda\alpha\pi\upsilon\beta\epsilon\lambda$ [et ben i va zeter à la pouvelle.]

Nous considérons bien cet énoncé au futur périphrastique comme faisant partie du mode narratif. Nous avons une acception large de ce mode avec la caractéristique rappelée par Ochs (1997, p. 189) :

« All narratives depict a temporal transition from one state of affairs to the next »

C'est ce que Ricoeur (1984) appelle la « dimension chronologique » du récit. Même si cette dimension constitue une qualité nécessaire et non suffisante pour constituer un récit, le mode narratif peut être ancré dans l'avenir (ici nous avons une forme aspectuelle, le futur proche) sous forme de projet qui a pour objectif un changement d'état. Il s'agit de faire disparaître le livre déchiré. Les marques d'aspect sont l'une des caractéristiques les plus importantes du mode narratif :

« L'aspect joue un rôle primordial dans la narration : il permet de présenter les événements au cours de leur déroulement, d'adopter le point de vue de tel ou tel personnage à un instant donné, de plonger les interlocuteurs au cœur de l'action ou au contraire de prendre du recul par rapport à ce qui est évoqué. » (Vittori, 2002, p. 114).

Les marques d'aspect qui permettent de sortir du présent immédiat, sont accompagnées de marques de troisième personne en rupture avec l'énonciateur. Léonard établit donc une distance entre lui-même en tant que support de modalité et en tant qu'agent, d'autant plus qu'il s'agit de *bêtises*. Il va identifier l'agent (l. 88), mais l'emploi de son prénom lui permet de continuer ce dédoublement et de ne pas impliquer le petit garçon qui vient raconter ce qui s'est passé à sa mère, dans la bêtise qui s'est produite.

Ainsi, dans tous les exemples d'emploi de la troisième personne chez Léonard, qui représentent 12% de ses auto-désignations sujet, l'enfant met en mots la réalité et l'imaginaire, il pose un agent à l'aide de la

³ La latérale dans « l'a déchiré » peut-être interprété soit comme une marque de troisième personne, soit comme un renvoi au pronom objet.

Aliyah Morgenstern

troisième personne notamment. Ce n'est que plus tard, qu'il pourra conjoindre ses rôles de narrateur et de héros en faisant des récits à la première personne.

En étudiant systématiquement les énoncés à la troisième personne de Léonard, nous avons pu constater que l'enfant a recours au *il* seulement quand il est dans une situation de récit qui suppose la mise en mots d'une sorte de projection cinématographique des événements qui se re-déroulent dans sa tête. Les images qu'il revoit provoquent le même sentiment d'altérité que l'image de soi dans le miroir ou sur une photo. Or on sait qu'à la même époque, l'enfant ne se désigne pas en disant *je* ou *moi* quand il parle de son reflet dans le miroir ou sur une photo mais par son prénom et la troisième personne.

Durant toute une période, Léonard utilise donc la troisième personne à la place de la première afin de construire un personnage, un autre, qui d'ailleurs est un « vilain » puisqu'il « dit pan à David », déchire un livre, mange tous les gâteaux... Il s'agit donc uniquement de contexte de récit, marquant un certain décrochage par rapport à la situation d'énonciation. Voyons maintenant ce qu'il en est de Guillaume, l'autre petit garçon de notre étude.

4. La deuxième personne

On remarque chez Guillaume, la présence d'une période qui va de 2;3 à 2;7 durant laquelle il emploie toutes les marques d'auto-désignations.

	Ø	voyelle	prénom	moi	il	tu	je	Moi je	C'est moi qui
Période I 1;7 à 2;3	57	21,5	9	6,5	6				
Période II 2;3 à 2;7	52,5	10	6,4	5,7	2,1	12	11,3		
Période III 2;7 à 2;10	35,5	1,8					43,6	16,4	2,7

*Tableau 4 : Pourcentage des auto-désignations sujets
utilisées par G. entre 1;7 et 2;10*

Nous pouvons voir dans l'exemple 2 comment se manifeste ce chevauchement de formes utilisées pour s'auto-désigner dans le corpus.

Exemple 3

Guillaume est en train de faire un gâteau avec sa mère.

G1: Ze vais tourner la farine. Ça y est, mis partout. T'as tourné! T'as tourné l'œuf!!

M1: Bien!

G2: Ah ça colle. Ze veux encore tourner un œuf. Encore un.

M2: Tourne amour, tourne.

G regarde M.

G3: [é] tourné.

M3: Maintenant il faut encore un œuf.

M est sur le point de casser l'œuf. G tend sa main.

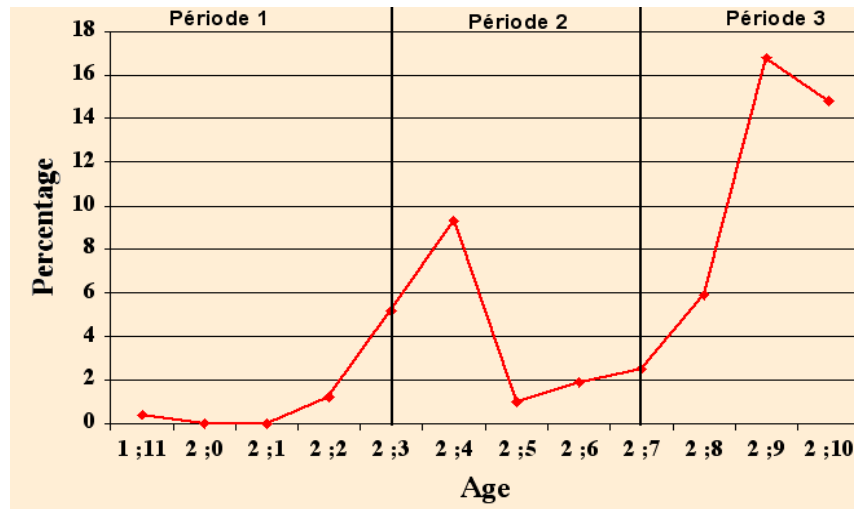
G4: Guillaume i fait casser un œuf!!!

Guillaume travaille à la fois la valeur énonciative (“ **ze** vais tourner la farine ” ici l'enfant est support d'un projet qu'il va accomplir) et la valeur référentielle contrastive (**Guillaume** i fait casser un œuf ” que l'on peut gloser par “ c'est Guillaume – et pas seulement maman- qui sait casser un œuf et a cassé un œuf ”). Mais on peut observer un phénomène particulier, circonscrit à cette période : il s'auto-désigne à la deuxième personne (**t'**as tourné !), et un peu à la troisième personne.

Nous nous intéresserons ici aux utilisations “ incorrectes ” de *tu* (l'enfant emploie *tu* pour référer à lui-même et non à son interlocuteur). La réaction verbale et non-verbale de la mère nous montre qu'elle interprète le *tu* de l'enfant comme faisant référence à lui-même, et le contexte de l'énoncé rend possible cette interprétation de la forme. On remarque que ces *tu* représentent 12% des formes d'auto-désignations durant cette période. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène négligeable et il joue un rôle intéressant durant cette Période II.

Nous avons donc décidé d'analyser le marqueur TU et ses différentes valeurs.

Aliyah Morgenstern

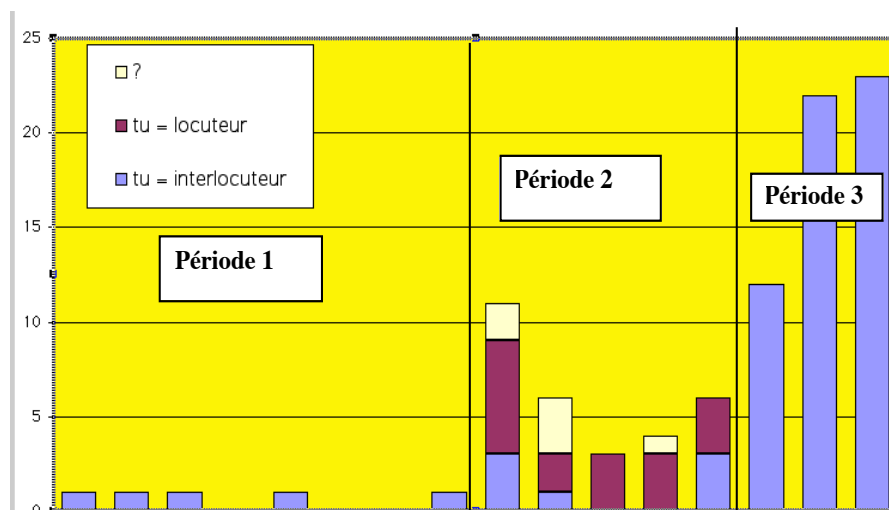


Graphique 1 : Pourcentage de TU selon l'âge de l'enfant

Il y a deux montées, l'un à 2;4 et puis en fin de corpus, à 2;9.

Nous avons catégorisé ces *tu* en fonction de ce que nous avons appelé emploi adulte (*tu* = l'interlocuteur) et non adulte (*tu* = l'énonciateur). On a également un emploi indécidable, dans les cas des énoncés pour lesquels il est impossible de clarifier la référence du *tu*.

JE comme AUTRE



Graphique 2 : Catégorisation des emplois de TU chez Guillaume

Nous pouvons faire deux remarques importantes :

- a) Il y a des renversements une fois que la forme est apparue dans des expressions figées comme “ t’entends ” mais employée “ correctement ”.
- b) Il se pourrait que les renversements soient une étape nécessaire pour cet enfant en particulier avant l’emploi d’un *tu* “ adulte ” (référant à la deuxième personne) dans des énoncés qui ne sont pas des expressions figées.

De nombreuses hypothèses ont été émises pour expliquer le renversement pronominal :

- a) Name hypothesis (Clark 1978) : les pronoms seraient utilisés par les enfants comme s’il s’agissait de prénoms.
- b) Person hypothesis (Charney 1980) : un pronom donné serait utilisé pour référer à des personnes en particulier, toujours la

Aliyah Morgenstern

même ou les mêmes personnes (*tu* référerait toujours à la mère par exemple).

c) The risk taking hypothesis (Dale & Thoreson 1993) : les enfants précoces prendraient le « risque » d'utiliser les pronoms et n'opèreraient pas le renversement pronominal.

De nombreux facteurs peuvent expliquer le phénomène du renversement pronominal :

- un manque de savoir sémantique (Bellugi & Klima 1982) : ces enfants ne sauraient pas quels mots sont des pronoms.

- L'imitation du langage entendu (Peters 1983) : " I'll help you " contient deux renversements pronominaux puisqu'en contexte ça signifie " tu m'aides ".

- L'enfant ne comprendrait pas le changement de perspective (Loveland 1984)

- La pauvreté de " l'input " (Oshima-Takane 1992). Ce serait en particulier le cas chez l'enfant aveugle qui ne voit pas deux adultes dialoguer et opérer des renversements pronominaux (c'est aussi le cas des enfants sourds de parents entendants qui ne sont confrontés qu'au langage directement adressé à eux).

Ces hypothèses et ces explications n'ont de sens que si l'on trouve que les renversements sont systématiques (" tu " toujours à la place de " je "). Mais ce n'est pas le cas. Dans notre corpus par exemple, on trouve 12% de "tu" pour les auto-désignations sujets : les formes " correctes " et les autres sont utilisées simultanément.

Chiat (1982) présente une hypothèse qui prend en compte le fait que les renversements pronominaux ne sont ni systématiques, ni fréquents. Elle pense que les enfants comprennent parfaitement bien la nature déictique des pronoms et que leurs " erreurs " sont un usage qui traduit un changement de perspective mentale (perspective shifting hypothesis). Elle analyse les productions d'un petit garçon, Matthew, et montre qu'un grand nombre de renversements ont lieu quand l'enfant exprime le point de vue de l'autre.

L'exemple que donne Chiat (1986) est assez révélateur : « When you're a big boy, you can go to play tennis ». Pour cet énoncé, le contexte montre que le pronom sujet "you" réfère à l'énonciateur, c'est à dire l'enfant. Ce qui nous frappe, c'est que non seulement, l'enfant utilise TU pour référer à lui-même, exprimant le point de vue de l'autre sur lui-même et renversant ainsi les perspectives, mais il parle à la place de l'adulte. Il est possible que l'enfant produise cet énoncé qui est un mélange de permission et de prédiction avec une évaluation de ses capacités futures (quand il sera aussi grand que son grand frère, lui aussi saura et pourra jouer au tennis), parce que c'est le genre d'énoncé qu'il entend de la part des adultes dans le même type de situation. Il dit ce qu'il s'attend à entendre, ou ce qu'il entend d'habitude. Si c'est bien le cas, on peut considérer l'emploi de TU pour JE non pas comme un renversement pronominal, non pas comme une forme incorrecte, mais penser tout l'énoncé comme étant produit par le "mauvais" énonciateur. Ou plutôt, on peut considérer que l'important n'est pas qui produit l'énoncé dans le script que constitue la situation, mais que cet énoncé soit produit.

Il serait ainsi possible de fusionner les conclusions de Peters (1983) et l'hypothèse de Chiat (1986). En effet, Peters propose une analyse des expressions figées comme étant des parties de discours reproduites en bloc, comme convoquées par une situation propice. Il y aurait bien un changement de perspective de la part de l'enfant, mais que nous ne considérons pas comme étant à proprement parler "délibéré", ce qui prendrait en compte le fait que ces renversements ne sont produits que dans des contextes bien définis.

Nous allons explorer cette hypothèse en analysant plus en détail des extraits du corpus de Guillaume durant la période II.

On constate que Guillaume utilise la deuxième personne quand il s'agit de parler de ses exploits ou de ses bêtises et de se présenter dans des situations hors de l'ordinaire.

Exemple 4

G. (2 ;03) fait l'inventaire des chaussures et il commente.

G - C'est à papa.

M - C'est les souliers de papa.

Aliyah Morgenstern

G - Peux, veux à mettre, veux.
M - Tu veux les mettre ?
G - Oui met les souliers de son père comme ça marche
M - Hein ?
G se met debout avec les souliers.
G - Marcher comme ça
M - Tu veux marcher comme ça ?
G - Ouais marche quelques pas bravo tu marches !!

On remarque dans cet exemple que tant que Guillaume présente son désir et son projet, on trouve Ø + verbe. Une fois qu'il a commencé à accomplir son acte, on trouve une forme marquée qui est *tu*. Est-ce un *tu* qui signifie *je* ? Est-ce que vraiment c'est à l'enfant de se congratuler ? Est-il l'énonciateur approprié, cet énoncé ne revient-il pas à la mère ? Nous sommes dans un contexte d'exploit et par ailleurs cet énoncé ressemble fort à du discours entendu. Nous pouvons dire que l'enfant exprime sa propre fierté en empruntant le rôle de "congratulateur" habituel de sa mère exprimé par le mot « bravo » qui joue un rôle important dans l'articulation entre le discours de la mère et cette forme de discours rapporté et repris par l'enfant. Le langage lui permet ainsi d'être dans cet espace intermédiaire entre la fusion avec l'autre et la séparation. Cela passe par un énoncé dans lequel il parle de lui-même comme si un autre lui adressait la parole. Cette forme *tu* marque donc à la fois l'altérité et l'identité. La mère continue le dialogue sans poser de question sur la référence de ce *tu*. Elle poursuit le dialogue comme si l'enfant avait dit *je*.

Deux mois plus tard, Guillaume continue à produire de temps en temps cette forme de discours rapporté grâce à laquelle il reprend des paroles que lui a adressé l'adulte dans une situation similaire et semble opérer ainsi un renversement pronominal puisqu'il parle de lui :

Exemple 4

Guillaume (2 ;05) vient de manger une cacahuète

G: t'as avalé encore !

M : Non, une seule cacahuète, pas tout.

Nous sommes dans un contexte de bêtise, frôlant le danger. Ce *tu* se retrouve quand l'enfant court sur le trottoir, s'arrête au moment de s'élancer sur le passage clouté et dit « tu traverses pas ». Cela nous rappelle également le « non » ou même le hochement de tête que fait l'enfant autour de 1 an alors qu'il a levé la main pour toucher un

radiateur, une prise électrique ou tout objet dangereux. On voit bien ici que l'enfant produit un bout de "script" qui correspond à une situation. Il fonctionne avec sa mémoire auditive associée à la citation, ou plutôt il associe une forme [tu+prédicat] à une situation. C'est comme s'il empruntait la réplique de sa mère et sa place de locutrice. L'important n'est pas **qui** parle mais que l'énoncé soit produit. A partir du moment où le texte existe, où il n'y a pas à le créer et où il s'applique à la situation en cours, l'enfant le dit.

En disant *tu* pour référer à lui-même, Guillaume s'appuie sur sa mémoire auditive comme s'il restituait du langage entendu. Les énoncés dans lesquels l'enfant se désigne à la deuxième personne pourraient constituer des surextensions d'énoncés que lui ont adressés les adultes dans des situations où il a été jugé "extra-ordinaire", ce qui l'a touché puisqu'il a été verbalement félicité.

Il arrive cependant un moment où se pose dans le dialogue la question de la clarification de la référence. Cela coïncide avec un moment métalinguistique.

Exemple 5

G (2 ;07) et M évoquent des jouets non présents

M - Y'en a beaucoup ! i sont de quelle couleur ?

G - Bleu

M - Oh c'est pas vrai

G rit

G - **T'es menteur !**

M - T'es un menteur, ah ah ah, t'es un menteur ! i sont pas bleus i sont rouges !

G - I sont rouges, menteur !

M - Petit menteur, tu joues hein ma puce

G - **T'es un petit menteur.**

M - T'es un petit menteur

G - **Maman t'es un menteur.**

M - Ah moi j'suis pas menteuse non. (...)

G - Non, papa i dit p'tit menteur papa, après idit p'tit con

Ici il y a encore citation "t'es un petit menteur" mais dans une visée ludique. La parole de l'autre est repensée, manipulée. L'enfant effectue même une opération de comparaison entre la parole de la mère, la parole de l'enfant et celle du père. Cela montre une distance par rapport au

Aliyah Morgenstern

discours rapporté et nous fait comprendre pourquoi il s'agit dans le corpus du dernier *tu* pour *je* de Guillaume. A travers le discours rapporté, l'enfant peut devenir un porte-parole. La parole de l'autre est extériorisée, reformulée et non plus imitée ou imaginée. Ce corpus se termine avec des jeux entre mère et enfant sur la clarification de la référence. Il y a donc un moment où la distance est établie et le jeu métalinguistique est possible.

Nous pensons donc que Guillaume d'un côté et Léonard de l'autre, utilisent la deuxième ou la troisième personne au lieu de la première quand ils ont besoin de séparer l'agent et l'énonciateur. Ils donnent ainsi l'impression qu'un autre est en train de parler d'eux, cela leur permet de présenter avec une autre voix des moments particuliers, des moments extraordinaires, des moments où il sont vilain ou héros et de dévoiler d'autres facettes d'eux-mêmes. On gloserait cela par "je parle de moi comme si ce n'était pas moi qui en parlait". Moi comme un autre, vu par l'autre ou auquel l'autre s'adresse. Tout cela se passe cependant de façon non consciente et c'est ancré dans le réel puisque l'enfant parle d'exploits ou de bêtises qu'il a réellement accomplis.

Mais il y a un prolongement à ce dédoublement. En effet quelques temps plus tard, les deux enfants de cette étude ont inventé un double à qui ils ont donné un autre nom afin de parler de l'autre moi. C'est le cas de Léonard, qui abandonne le *il* pour *je* vers 2 ans 5 mois et par la suite invente le personnage de Jean-Patou, un autre lui-même qu'il va rendre responsable de ses bêtises comme d'avoir cassé son petit lit de bébé à force de sauter dessus. Guillaume, vers l'âge de 3 ans, invente le personnage de Rouda, qui est un enfant extraordinaire. Mais il s'agit d'une fictionalisation consciente puisque Guillaume peut demander à sa mère "faut tu dises : oh c'est bien Rouda!" Il est capable de demander à sa mère de remplir le rôle qu'il lui assigne dans le scénario, au lieu de le remplir lui-même comme il le faisait peut-être inconsciemment quand il disait "*tu* pour *je*".

On peut donc gloser ce phénomène de la façon suivante: "je parle d'un autre qui est moi". Il est possible de dire qu'ici l'enfant crée un personnage. C'est ce que dans la littérature on appelle "l'alter ego" et qui va permettre à l'enfant de continuer à parler d'un lui-même vilain ou extraordinaire, par l'intermédiaire d'un autre qu'il a créé.

Bibliographie

- Bates, E. (1990). Language about me and you : pronominal reference and the emerging concept of Self. In *The Self in Transition*, D. Cicchetti et M. Beeghly (Eds), Chicago, The University of Chicago Press.
- Bellugi, U. & Klima, E. (1981). From gesture to sign: Deixis in a visual-gestural language. In R.J. Jarvella and W. Klein (Eds.) *Speech, place and action: Studies of languages in context*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bettelheim, B. (1967). *The empty fortress*. New-York Free Press.
- Brigaudiot, B., Morgenstern, A. & Nicolas, C. (1994) 'Me found it, I find it'. A la recherche de 'je' entre deux et trois ans, *Faits de langue 3 – La personne*. 123-130.
- Charney, R. (1980) Pronoun errors in autistic children : support for a social explanation, *BJDisComm 15* : 39-43.
- Chiat, S. (1982) If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child, *Journal of Child Language*, 9 : 359-379.
- Chiat, S. (1986). Personal pronouns. In *Language Acquisition*, P. Fletcher et M. Garman (Eds). C.U.P.
- Clark, E.V. (1978). From gesture to word, On the natural history of Deixis in language acquisition, in J.S. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development*, Oxford, C.U.P. 340-408.
- Cuxac C., (2000), *La langue des signes française, les voies de l'iconicité*, *Faits de Langues*, n°15-16, Paris, Ophrys.
- Dale, P.S. & Crain-Thoresson C. (1993) Pronoun reversals: who, when, and why? *Journal of Child Language* 20 : 573-589.
- Danon-Boileau, L. (1994). La personne comme indice de modalité. *Faits de langues – la personne*. Paris, P.U.F.
- Danon-Boileau, L. (2002). *Des enfants sans langage*. Paris. Editions Odile Jacob.
- Mahler, M. S., F. Pine & A. Bergman. (1975) *The psychological birth of the human infant : Symbiosis and individuation*, New-York, Basic.
- Morgenstern, A. (1995). *L'enfant apprenti-énonciateur*. (L'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en Langue des Signes Française), thèse de Doctorat sous la direction du Pr. L. Danon-Boileau, document non publié. Université Paris III.
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction. Ontogenèse de l'auto-désignation chez l'enfant*, Bibliothèque de Faits de langues, Ophrys.
- Oshima-Takane, Y. (1992) Analysis of pronominal errors : a case study, *Journal of Child Language*, 19 : 111-131.
- Perez-Pereira M. (1999). "Deixis, personal reference, and the use of pronouns by blind children". *Journal of Child Language* 26, 655-680.

Aliyah Morgenstern

- Peters, A. (1983). *The Units of Language Acquisition*, Monographs in Applied Psycholinguistics, Cambridge University Press.
- Ricœur P. (1984) *Temps et récit III*, Seuil.
- Ricœur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.
- Sampaio, E. (1989) "L'autisme infantile": le cas de l'enfant aveugle, Reflexions méthodologiques, *Psychologie Médicale*. 21 : 2020-2024.
- Sampaio, E. (1994) Le développement précoce des enfants aveugles : les travaux pionniers de Fraiberg, *Psychiatrie de l'Enfant*, 37 : 29-47.
- Spitz, R. A. (1957) *No and yes : on the genesis of human communication*. New-York, International Universities Press, Traduction française 1962, Paris, PUF.
- Thom, R. (1980). Sur la typologie des langues naturelles : essai d'interprétation psycholinguistique, in *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, pp.243-259, C. Bourgeois, Paris.
- Victorri, B. (2002). Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage, **Langages**, 146, 112-125.
- Vion R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, p.302. Réédition, septembre 2000